

## NARRATIVAS COMO PRÁTICA DE LIBERDADE: A TESSITURA DE UMA PESQUISA

Graça Regina Franco da Silva Reis – CAp/UFRJ e ProPED/UERJ

Certo dia, ao abrir meu facebook, encontrei o seguinte recado: *Olha só, professora, você se lembra desse coração? As crianças deram uma demão de guache branco nas letras e virou uma cartela de palavras que cada aluno já sabe ler. Reaproveitando tudo!*”

Durante a greve dos professores das universidades federais que ocorreu no ano de 2012 e durou mais de 100 dias, realizamos, como uma das atividades de ocupação da Universidade na qual trabalho, um encontro do projeto Conversas entre professores<sup>1</sup> no Colégio de Aplicação. Nesse dia, as professoras do primeiro ano do CAp apresentaram para as professoras<sup>2</sup> do projeto uma atividade realizada com seus alunos durante a greve. O título do encontro foi "Toda situação cotidiana é uma situação alfabetizadora". Uma das atividades do dia foi assistir a um vídeo do "Porta Curta Petrobras<sup>3</sup>" intitulado "Velha História<sup>4</sup>", texto poético do autor Mario Quintana e, a partir dele, preparar um planejamento de aula voltado para os seus alunos dos quartos anos Alfa.

Foi um dia muito enriquecedor e, ao final dele, entregamos para as professoras corações de papelão que haviam sido distribuídos na manifestação<sup>5</sup> do dia 12 de junho. Este é o coração que Márcia envia de volta no post, agora ressignificado pelos seus alunos queimadenses por meio de recorte e colagem, em que registraram palavras que já "sabem ler e escrever".

Nesse mesmo dia, ao sairmos do CAp para levar as professoras visitantes até o ônibus, fui abraçado por outra professora que me disse:

*Sempre fui chamada de tradicional e isso me deixava muita zangada. Viviam me dizendo que eu devia mudar e que minha prática era antiquada. Hoje, participando dos encontros, percebo que tenho muitas possibilidades de trabalho que não havia pensado antes. Estou muito feliz, porque nesse espaço nunca fui criticada, mas consigo perceber que posso ousar mais e que posso fazer diferente*

<sup>1</sup> Projeto de pesquisa e extensão, fonte para o meu projeto de doutoramento, que desenvolvo em um município da Baixada Fluminense. Minha intenção tem sido compartilhar experiências, promovendo assim uma formação onde todos aprendem/ensinam, numa perspectiva de relação mais horizontal entre os saberes.

<sup>2</sup> Até este momento só tivemos a participação de professoras na pesquisa.

<sup>3</sup> <http://portacurtas.org.br/>

<sup>4</sup> [http://portacurtas.org.br/filme/?name=velha\\_historia](http://portacurtas.org.br/filme/?name=velha_historia)

<sup>5</sup> Professores das universidades federais em greve no Rio de Janeiro realizaram, na tarde de 12 de junho de 2012, uma manifestação no Centro da cidade do Rio de Janeiro.

*com meus alunos. Estou compreendendo o que talvez aquelas pessoas tenham tentado me ensinar, mas só que de uma forma diferente, ouvindo as colegas e compartilhando experiências. Muito obrigada por proporcionar esses momentos.*

Começo a escritura deste texto contando estas histórias, para mostrar que é esse miudinho que me interessa na pesquisa. O coração ressignificado, utilizado como material pedagógico numa turma de quarto ano ALFA<sup>6</sup>, o abraço/desabafo da professora e outras tantas miudezas cotidianas que parecem afetar o fazer das professoras que participam do projeto.

Enxergar e valorizar essas minúcias não é tarefa fácil, afinal sou filha da modernidade e gostaria imensamente de poder acreditar em mudanças globais de paradigma, mas aprendo a cada dia que isso não é possível. É no relato de uma professora ou outra, num momento inesperado que descubro a riqueza da vida cotidiana. No entanto, nossas marcas nos traem e nos perseguem todo o tempo. Assim, meu exercício cotidiano tem sido empurrar meus (pre)conceitos e aprender a ouvir e aprender a aprender.

Nesse mergulho onde busco contar as histórias que tenho ouvido/vivido por meio das narrativas faço uma crítica às práticas de pesquisa demasiado abstratas que não têm levado em conta o cotidiano vivido por professores e alunos. Mas não é essa minha questão central, não estou aqui para brigar com ninguém e sim porque entendo que somente aqueles que vivem suas práticas podem contá-las. Com isso, espero poder trazer para o campo da formação de professores, outra maneira de perceber o vivido que se dá no cotidiano das práticas de professores. A ideia é contribuir para o campo por meio do que vimos elaborando a cada ano em relação à importância que a troca de experiências cotidianas têm nos permitido conhecer.

Como pensarmos em qualquer pesquisa educacional se não nos aproximarmos daquilo que é rotina, caos, desejo, conflitos, surpresas? Tudo ao mesmo tempo, tudo embolado, tudo imbricado. A pesquisa nos e com os cotidianos têm me permitido viver, ver e sentir *as articulações despedaçadas e a unidade na diversidade. O cotidiano é onde e quando tudo se entrecruza, tudo se entrelaça para formar a unidade da complexidade.* (MORIN, 1996, p.176).

---

<sup>6</sup> No ano de 2011 e 2012 atuamos na pesquisa junto a professoras de quartos anos regentes de turmas denominadas quartos anos ALFA, formadas por crianças que chegaram/estacionaram nos quartos anos do município sem estarem alfabetizadas.

Dessa forma, debruçada sobre o que posso entrever nas narrativas das professoras, tenho buscado trazer para o lugar da pesquisa um espaço de trocas de vivências e experiências onde tudo pode ser dito: aquilo que algumas dizem por acharem que é o que se espera delas, aquilo que é dito como desabafo e tudo o mais que o momento proporcionar. Tenho buscado trabalhar com o entendimento de que o cotidiano das práticas dessas professoras é um *espaçotempo* de produção de conhecimentos que supera a ideia moderna de que esse é um espaço de repetição. Para isso, então, é necessário aceitar que a vida cotidiana nas escolas é o *espaçotempo* do complexus (MORIN, 1996), isto é, ali circulam, como em qualquer espaço social, saberes, valores e culturas, enredados numa trama que não permite “um recorte da realidade” como costumam dizer os modernos, pois não há como se recortar aquilo que pulsa repleto de fios interligados de todas as maneiras e advindos das mais diferentes vivências e de conjunturas plurais, repletas de movimento.

Grande parte dos problemas relacionados aos estudos que não levam em conta o cotidiano está nas abstrações e generalizações que caracterizam o “campo” de suas pesquisas, ou seja, ao não mergulharem no espaço do vivido, *os autores não estão autorizados às qualificações e classificações que fazem de uma prática desconhecida, porque inacessível a partir das posições em que eles se situam* (AZANHA, 2011, p.57).

Assim sendo, o estudo da vida cotidiana representa uma possibilidade de pesquisa em educação que tem em si, por meio da linguagem, relações, hábitos, rituais, gestos, usos, artefatos, uma potência reveladora do que acontece e se experiencia cotidianamente nas escolas para além da vigência das normas.

### **A prática do encontro**

Em maio desse ano, a discussão do grupo girou em torno dos conteúdos de quarto ano. A questão central era a abordagem dos conteúdos que deveriam ser trabalhados com as crianças dos quartos anos ALFA já que a proposta de formação dessas turmas é a sua alfabetização. Trago aqui o relato da professora Maria Clara em resposta às narrativas das colegas que estavam discutindo a questão no grupo.

*Eu particularmente acho que essa briga tem que conversar na escola mesmo. Na minha escola a gente tem um grupo de orientadores que senta com a gente, discute o que precisa ser feito. Desde o ano passado que funciona a classe de quarto ano e desde o ano passado temos conversado sobre isso. O debate na minha escola sobre a formação das turmas de quarto ano ALFA tem sido muito bem feito e acho que por isso as crianças estão progredindo. Eu peguei crianças do quarto ano, e*

*eu até já relatei aqui, que não tinham noção de espaço, não sabiam reproduzir, não sabiam o que estavam reproduzindo e outras não sabiam pegar no lápis. Então o que aconteceu? Nós, professoras dos quartos anos ALFA, junto com as orientadoras, conversamos sobre a questão do conteúdo. Ficou decidido que mesmo tendo um planejamento, porque tem que ter, porque eles estão no quarto ano, a gente trabalha sem a **preocupação** do conteúdo.*

Posso inferir sobre essa narrativa que Maria Clara aponta para o grupo o quanto é importante o trabalho coletivo dentro das escolas, ou seja, ela se sente muito segura em relação ao que vem trabalhando com as crianças, pois entende que tem o apoio de outros profissionais que trabalham junto com ela. A professora relata que o trabalho coletivo em sua escola permite a ela discutir essa questão lá dentro. Ao narrar sua prática escolar, Maria Clara trouxe para o grupo a sua vivência e a possibilidade de que outras possam buscar esse caminho em suas escolas.

Esses indícios têm me mostrado que no exercício da partilha há a possibilidade de mudanças. Ao entendermos que a vivência que cada uma tem nesse grupo, na sua escola – com colegas, funcionários, crianças e familiares - é um *espaçotempo* de formação, podemos trabalhar com a perspectiva de que a partilha dessas experiências vividas tecem conhecimentos múltiplos a respeito de como cada uma pratica sua profissão.

Sabemos – aprendemos no cotidiano da escola – que não há respostas *feitas para o conjunto de dilemas que os professores são chamados a resolver numa escola marcada pela diferença cultural e pelo conflito de valores* (NÓVOA<sup>7</sup>, p. 7). Por isso, é tão importante tecer coletivamente uma ética profissional no diálogo com os outros colegas. *A colegialidade, a partilha e as culturas colaborativas não se impõem por via administrativa ou por decisão superior.* A formação coletiva de professores é essencial para consolidar parcerias profissionais (id. p.7). Sabemos o quanto o diálogo nos corredores das escolas e as parcerias de planejamento enriquecem nossas práticas. Sendo assim, poder estabelecer um *espaçotempo* de partilha, onde cada sujeito docente tem espaço para narrar suas experiências e trocar com o outro, me parece importante para “vivermos” coletivamente as miudezas das escolas.

Além disso, Nóvoa (1992, p. 26) contribui para a discussão quando nos alerta que *a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar o papel de formador e de formado.* Nesse sentido, entendo que o *espaçotempo* da partilha, assim como o

---

<sup>7</sup> Fonte: [http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350\\_09por.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09por.pdf)

*espaçotempo* escolar da prática, são espaços de autoformação para essas professoras. Cada narrativa no seu encontro com o outro se torna um devir, ou seja, não há como prever de que forma os relatos interferem nas redes dos sujeitos envolvidos no ato de narrar. Bakhtin (1992) nos diz que na interação *homem com homem* temos a possibilidade de nos conhecermos e de conhecer o outro, o que corrobora a ideia de que nesse espaço somos todos formadores e formados.

Compartilhar histórias tem se mostrado uma forma de tecer redes de solidariedade, permitindo que todos os pontos de vista sejam legítimos, mesmo que não sejam parte do que conseguimos enxergar em função de nossas cegueiras. Galeano (2007), sabiamente nos lembra que: *do ponto de vista do sul, o verão do norte é inverno. Do ponto de vista de uma minhoca, um prato de espaguete é uma orgia. Onde os hindus veem uma vaca sagrada, outros veem um grande hambúrguer* (p.33). Na perspectiva de Boaventura (SANTOS, 2010), esse conhecimento/solidariedade é um conhecimento/emancipação, pois reconhece o *outro como legítimo outro* (MATURANA, 1999).

Pat Hutchings e Mary Taylor Huber (apud NÓVOA<sup>8</sup>, p.8) falam sobre a importância de se reforçar o que eles vêm denominando de comunidades de prática, isto é, um espaço construído por grupos de professores no qual se discutem experiências vividas, anseios e ideias sobre o ensino e a aprendizagem e se elaboram projetos coletivos sobre os desafios enfrentados na educação. A isso, somo também a possibilidade que, conscientemente ou não, todos os envolvidos no projeto têm de resistir e dessa forma potencializar uma transformação do real (SANTOS, 2000).

Por meio desse *espaçotempo* da troca ou das chamadas comunidades de prática, as professoras podem reforçar sentimentos de pertencimento, de identidade profissional e de autoria que são importantes para que se apropriem dos processos de mudança e os transformem em práticas concretas de intervenção. Essa reflexão coletiva pode dar sentido aos projetos profissionais delas.

Essa perspectiva que caminha afirmando as autorias dos sujeitos como algo legítimo traz a possibilidade de que as professoras, sujeitos desse processo, saiam do lugar do ignorante, do residual, do inferior, do local e do improdutivo, ou seja, do lugar

---

<sup>8</sup> [http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350\\_09por.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09por.pdf)

da não-existência produzida pela epistemologia e pela racionalidade hegemônicas (SANTOS, 2005, p. 24).

Nossos encontros se dão entre sujeitos reais, com vivências reais e singulares que praticam uma educação real em escolas reais com crianças reais e têm nos apontado caminhos para a tessitura de um projeto com potencial emancipatório.

Nessa convivência de partilha, posso dizer então que as narrativas se apresentam como portos de passagem (GERALDI, 1992). São elas que possibilitam e potencializam todo o trabalho. Sabemos que a atividade discursiva permeia todas as ações humanas (BAKHTIN, 1992), penetrando em todos os espaços sociais. Dessa forma, a linguagem tem um papel marcante na constituição de nossas vidas. É importante entender então que todos os modos de falar são legítimos e fazem parte do repertório cultural de cada sujeito – são modos singulares de ler a vida vivida

Geraldi e Oliveira (2010, p. 17) em um texto em que discutem as possibilidades contidas nas narrativas e que muitas vezes não são levadas em conta, escrevem...

*Como construir, no entanto, sentidos nas parcerias se a elas comparecêsemos desprovidos de palavras? Escutar é uma oferta de contrapalavras e nossas palavras próprias são vozes de outros que carregamos como significações possíveis, em outros termos, a compreensão de enunciados não se faz sem mobilizar significações passadas.*

### **Narrativas como parte da formação cotidiana**

O filme francês *Bem me quer, mal me quer*<sup>9</sup>, conta a história de Angélique, uma artista plástica que desenvolve uma paixão desmedida pelo médico Loïc. A despeito de tudo o que seus amigos lhe dizem e de diversos acontecimentos que provam o contrário, Angélique persiste na ideia de que Loïc também a ama, transformando o que de início parecia ser um desencontro amoroso em uma perigosa obsessão. O que tira esse filme do lugar do romance que conta a história da relação de duas pessoas, é que o diretor divide o filme em duas partes: na primeira apresenta essa história de amor contada pela personagem Angélique e na segunda parte, usando exatamente as mesmas imagens, conta a história como de fato foi, isto é, mostra que, na “verdade” aquele romance era uma fantasia de sua cabeça.

Esse filme nos ensina que diferentes “verdades” são narradas a partir de “uma mesma” vivência, ou seja, cada sujeito narra suas experiências de acordo com a tessitura

---

<sup>9</sup> Filme produzido no ano de 2002 cujo título original é “À la folie... pas du tout”.

de suas redes, suas singularidades, subjetividades e desejos. Entendo com isso que não há como haver descrição de objetos e situações “neutras e objetivas”, assim sendo entendo como “verdades” todas as experiências aqui narradas. Em nossos encontros somos, então, todas Angélicas, praticando nossas narrativas, ou seja, seguimos buscando dar *sentido às situações que vivemos por meio do nosso universo de crenças, elaborado a partir das vivências, valores e papéis culturais inerentes ao grupo social a que pertencemos* (GALVÃO, 2005), da forma como *relampejam no momento em que são contadas* (BENJAMIN, 1994).

Busco, então, por meio de autores que utilizaram narrativas como forma de expressar seus conhecimentos, a legitimidade necessária para assegurar minha prática nessa pesquisa. Certeau (1994) em um único trecho aponta uma série de autores que me trazem a “autoridade” necessária para seguir com as minhas escolhas. Ele diz:

*A narrativização das práticas seria uma ‘maneira de fazer’ textual, com seus procedimentos e táticas próprios. A partir de Marx e Freud (para não remontar mais acima), não faltam exemplos autorizados. Foucault declara, aliás, que está escrevendo apenas histórias ou ‘relatos’. Por seu lado, Bourdieu toma relatos como a vanguarda e a referência de seu sistema. Em muitos trabalhos, a narratividade se insinua no discurso erudito como o seu indicativo geral (o título), como uma de suas partes (‘análises de casos’, ‘histórias de vida’ ou de grupos etc.) [...] Não seria necessário reconhecer-lhe a legitimidade científica supondo que em vez de ser um resto ineliminável ou ainda a eliminar do discurso, a narratividade tem ali uma função necessária, e supondo que ‘uma teoria do relato é indissociável de uma teoria das práticas, como a sua condição ao mesmo tempo que sua produção?’ (CERTEAU, 1994, p. 152, 153)*

Minha busca em contar as histórias que tenho ouvido/vivido por meio das narrativas se dá por entender que as experiências vividas e compartilhadas se apresentam como possibilidade de tessitura de um projeto que pense o conhecimento como emancipação por meio da solidariedade.

Boaventura (SANTOS, 2006) nos diz que estamos a viver uma crise de hegemonia. Percebo a crise como momento propício para que nós, pesquisadores e professores praticantes da vida cotidiana, por meio das táticas que operam golpe por golpe, lance por lance, se aproveitando das ocasiões, possamos encontrar brechas e falhas nas conjunturas que vão se abrindo na vigilância do poder e assim pensarmos num projeto político epistemológico que desinvisibilize práticas e saberes daqueles que vivem cotidianamente o miudinho das escolas e que de acordo com a racionalidade científica são e também trabalham junto aos ignorantes, os residuais, os inferiores, os locais e os improdutivos.

Dessa forma, entendo que a indissociabilidade entre o político e o epistemológico é necessária para pensarmos um projeto cotidiano que entenda o conhecimento como solidariedade por meio da partilha de narrativas. No processo de narrar a vida – as práticas de trabalho são também a vida – discutimos um projeto de justiça social que, segundo Boaventura, não é possível sem justiça cognitiva. E isso só é possível se enfrentarmos

*os problemas relacionados às formas perversas de exclusão promovidas por uma estrutura escolar monocultural, classista e sexista, na qual são cognitivamente e socialmente “injustiçados” alunos [professoras] e conhecimentos destoantes do padrão dominante (OLIVEIRA, 2012).*

Por meio dessa crítica, entendo que ao desinvisibilizar o viver cotidiano por meio das narrativas essas professoras estão validando aquilo que foge às regras e que é considerado desvio e isso só é possível porque entendemos que não há conhecimento descolado do social. Assim, essa pesquisa pretende pensar em conhecimentos prudentes como alternativas para vidas decentes (SANTOS, 1995, 2004).

Trago aqui a narrativa da professora Jane feita a partir de uma provocação. Pedi que cada professora da pesquisa pensasse em atividades que fossem desenvolvidas em suas salas de aula e que envolvessem os temas: solidariedade, partilha, justiça social e cognitiva.

*Peguei sobras de caixas que vêm com frutas e fizemos uma estante. Trouxe de casa livros de literatura dos meus filhos e dos meus enteados e fiz um canto lá atrás. Procurei saber que mãe podia fazer nossas almofadas e descobri uma mãe que é costureira e que fez pra nós almofadas com retalhos. Criamos um ambiente. Assim eles terminam a atividade e vão lá pra trás pra ler. Assim ficam quatro ou cinco alunos lá atrás, juntos. Muito legal essa coisa de partilhar, eles deram uma contida na agressividade. E o mais interessante para mim é vê-los sentados conversando e discutindo ideias que nem gente grande sabe, sem brigar, sem a agressividade que eles apresentavam.*

Na experiência narrada por Jane, percebo que, para além da atividade que trabalha com a convivência entre os alunos, a partilha e a autonomia, ela também envolveu suas famílias. Buscou uma mãe para costurar as almofadas para o novo cantinho e, de alguma maneira, fez com que com o conhecimento dessa mãe – a costura – se tornasse importante para aquilo que estava acontecendo em sala de aula.

A atividade que Jane compartilhou com as outras professoras foi criada por ela e, portanto, é uma experiência única. Pode ser que alguém me diga ou a ela, que essa é



uma atividade comum, montar um canto de leitura em sala de aula. No entanto, a ideia da criação do espaço naquele momento, a concretização de sua produção, as experiências vividas por meio dele pelos alunos e por Jane foi única. As experiências não são repetíveis, são experiências vividas pelos sujeitos no seu cotidiano e tecido em suas redes.

Sua prática com os alunos foi discutida pelo grupo de professoras da pesquisa que pôde refletir acerca da atividade e da importância apontada por Jane na sua relação com a turma. Ouso dizer que na perspectiva vivenciada na pesquisa, nos aproximamos do narrador de Benjamin, *aquele que retira das experiências o que ele conta: sua própria experiência ou relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas às experiências de seus ouvintes* (BENJAMIN, apud SOUZA, 2006, p. 92).

Nas reflexões que esses compartilhamentos suscitam, temos buscado dar outro sentido ao que Benjamin aponta como um esvaziamento da experiência que está relacionada à perda da capacidade de narrar. Dessa forma, buscamos na narrativa de experiências vividas, ouvir o outro como legítimo, entendendo que nessa partilha, podemos tecer uma prática coletiva, onde cada um vive e narra aquilo que lhe é possível.

Tentar pensar juntas em projetos de solidariedade que visem a relação com o conhecimento como ecologia numa perspectiva que potencialize práticas emancipatórias é um desafio que está posto em nosso grupo de partilha.

A única certeza que temos juntas, é a de que não há certezas a compartilhar, mas sim experiências de práticas vividas que estão repletas das subjetividades de cada um. Além disso, tem sido importante pensarmos que aprendemos sempre e em diversos lugares e que a escola tem sim um papel, mas que este não está desvinculado da vida fora de seus muros. Dessa forma, temos buscado tecer subjetividades coletivas respeitando as singularidades dos sujeitos, pensando que essas singularidades têm permitido que nos enxerguemos e aos alunos envolvidos indiretamente na pesquisa não como povo, bloco único e uniforme, mas sim como multidão (NEGRI, 2004), plena de sentidos e vivências e isso tem sido possível por meio da narrativização das experiências.

Numa perspectiva benjaminiana, a narrativa pretende quebrar com o isolamento do homem contemporâneo e o empobrecimento da experiência humana, que segundo

ele, se assumiu com o advento do capitalismo na idade moderna. Na esteira da modernidade, vimos emergir outras formas de comunicação que não a narrativa, mas sim a informação, afirma Benjamin, pois

*a cada manhã recebemos notícias de todo o mundo. E, no entanto, somos pobres em história surpreendentes. A razão é que os fatos já chegam acompanhados de explicação. Em outras palavras: quase nada do que acontece está a serviço da narrativa, e quase tudo está a serviço da informação* (BENJAMIN, apud SOUZA, 2006, p. 92).

Penso que na partilha das narrativas de experiência, deixamos de lado a informação, buscando na formação de professores a (des)docilização dos corpos (FOUCAULT, 1997) e a (des)invisibilização de outras formas de racionalidade (SANTOS, 1995, 2010).

Larrosa (2002), na esteira de Benjamin, completa dizendo que a experiência é algo que *nos passa, nos acontece e nos toca*. Nesse sentido, as professoras como sujeitos da pesquisa são *territórios de passagem*, e nessa relação produzem afetos, deixam marcas e produzem efeitos umas nas outras, em nós (professoras do CAp) e nas relações com seus alunos. Essa experiência vivida nos encontros é para nós *como um lugar que recebe o que chega e que, ao receber, lhe dá lugar, é sobretudo um espaço onde têm lugar os acontecimentos* (p. 19). A narrativa da experiência seria então a *passagem da existência de uma forma sempre singular* (p. 25), pois o sentido do que somos depende das histórias que contamos, ou seja, de nossas construções narrativas. Essas histórias se constituem por meio da tessitura de nossas experiências ao longo da vida.

Ao partilhar suas experiências, as professoras estão produzindo conhecimentos e também se autoconhecendo, pois *as palavras produzem sentido, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação*. Além disso, aprendi com Boaventura (2006) *que todo conhecimento é auto-conhecimento*. Ele defende que os sentidos que atribuímos ao conhecimento estão tecidos em nossas histórias. Nossa trajetória de vida, crenças e valores, individuais e coletivos estão em tudo o que fazemos, não há como elaborarmos sentidos despídos de nós mesmos.

Nessa produção de conhecimento narrativo, essas professoras têm a possibilidade de *resgatar sonhos que precisam ser sonhados, através da prática de uma sociologia das ausências, que nos permite conhecer o que ainda não existe, numa*

*realidade que sendo tão nossa nos escapa* (PEREZ, 2003, p.6), ou seja, a prática narrativa nos ajuda a evidenciar outras práticas vividas nas escolas e que ao serem intercambiadas, podem potencializar o conhecimento como emancipação.

Esse conhecimento emancipação, sonhável, como nos aponta Perez, é possível na medida em que discutimos coletivamente possibilidades concretas e já existentes de produções alternativas de

*agentes alternativos (outros que não corpos dóceis e os corpos estranhos), de conhecimentos alternativos (outros que não somente o conhecimento científico), de projetos alternativos (outros que não o de formar meros espectadores da história) e de subjetividades de resistência (ações rebeldes que revelam outras formas de estar sendo, modos de subjetivação-singularização que produzem narrativas alternativas)* (PEREZ, 2003, p.6).

Ao dialogar com Boaventura (2002) em busca de um projeto coletivo que pense o conhecimento como emancipação, estamos exercitando, por meio da troca de experiências, uma *epistemologia das ausências* (p.251), ou seja, um resgate do que está silenciado e marginalizado, o resgate de outras formas de racionalidade.

O compartilhamento de práticas se dá por meio das narrativas e tem se traduzido em um exercício de solidariedade necessária para uma epistemologia das ausências, *espaçotempo* do acontecimento, da receptividade. Resgatar e compartilhar experiências refletindo sobre suas práticas e discutindo a teoria que nelas está implícita é investir na (auto)formação dessas professoras. Dessa forma, cada uma tem a possibilidade de *aprenderensinar* com e para o outro, num processo de (re)apropriação de práticas que podem ser ampliadas e (re)significadas *ad infinitum*.

### **Para terminar: uma conversa com Bartolomeu**

*Parecia muito pequeno o ideal de meu pai, naquele tempo, lá. A escola, onde me matriculou também na caixa escolar - para ter direito a uniforme e merenda -, devia me ensinar a ler, escrever e a fazer conta de cabeça. O resto, dizia ele, é só ter gratidão, e isso se aprende copiando exemplos<sup>10</sup>.*

Nesta parte final do texto dialogo com Bartolomeu Campos de Queirós pensando com ele o lugar da memória neste trabalho. Assim como ele, as professoras que participam da pesquisa trazem na memória suas histórias de infância e também de práticas escolares cotidianas. E assim como Bartolomeu, cada uma escolhe como contá-

---

<sup>10</sup> Os excertos aqui apresentados são retirados do livro *Ler, escrever e fazer conta de cabeça*. Bartolomeu Campos de Queirós. Editora Global.

las. Aprendi com este autor que as memórias podem ser transformadas naquilo que quisermos. No seu caso, poesia que enche olhos, ouvidos e corações.

Nos textos das professoras tenho percebido conflitos gerados pela complexidade que se faz presente em suas turmas e mesmo com suas dificuldades, tomam para si a tarefa de *ensinar a ler, escrever e a fazer conta de cabeça*, de resto, segundo o autor é só ter gratidão e aí incluo diálogo e solidariedade.

*Difícil não conferir razão a meu pai em seus momentos de anjo. Ele pendia a cabeça para a esquerda, como se escutando o coração e falava sem labirintos. Dizia frases claras, acordando sorrisos e caminhos. Parecia querer argumentar sem ele mesmo ter certeza, tomando assim as palavras cuidadosas.*

Nos encontros temos buscado percorrer labirintos – aprendi com Deleuze que o aprender se encontra aí – mas dizendo palavras claras, na tentativa de encontrar caminhos para os anseios e questões que se apresentam no cotidiano. Por meio da partilha, alguns projetos são traçados e dessa forma, uma se faz presente no cotidiano da outra, tecendo redes e *acordando sorrisos*.

*Um pesar estrangeiro andou atordoando meu pouco entendimento. Ir para a escola era abandonar as brincadeiras sob a sombra antiga da mangueira; era renunciar o debaixo da mesa resmungando mentiras com o silêncio; era não mais vistoriar o atrás da casa buscando novas surpresas e outros convites.*

Para que isso se dê é necessário, então, defender pontos de vista, mas abandoná-los se necessário (BROOK, 1995), pois temos aprendido a desaprender as verdades que não nos deixam perceber a complexidade do mundo. Assim como Bartolomeu, temos aprendido por meio da coletividade e da solidariedade que às vezes precisamos *abandonar as brincadeiras sob a sombra antiga da mangueira* para que possamos viver *outras novas surpresas e outros convites*.

*Contraopondo-se a essas poderosas pedras, havia a vontade de desamarrar os nós, entrar em acordo com o desconhecido, abrir o caderno limpo e batizar as folhas com a sabedoria da professora, diminuir o tamanho do mistério, abrir portas para receber novas lições, destramar as janelas e espiar mais longe. Tudo isso me encantava.*

Assim seguimos *desamarrando nós*, entrando em acordo com o desconhecido, abrindo o caderno limpo e batizando as folhas *com a sabedoria da professora*.

*Diminuir o tamanho do mistério, abrir portas para receber novas lições, destramar as janelas e espiar mais longe*, tudo isso faz parte do exercício coletivo que nos aponta a beleza da vida cotidiana. Vida que está ali, na nossa frente, apontando caminhos, só precisamos nos despir para poder enxergá-los.

No encontro e na partilha temos descoberto a incompletude, o mergulho sem a boia (ALVES, 2008), pois já conseguimos compreender que aquilo que sabemos só pode nos acompanhar até um determinado lugar.

A vida vivida nos ensina cotidianamente que o encontro com o outro pode desatar nós e diminuir nossa cegueira epistemológica. Dessa forma, podemos, quem sabe, *abrir o caderno limpo e batizar as folhas* com conhecimentos diversos, entendendo que há muito mais a ser *vistovivido* do que preza a modernidade.

O conhecimento emancipação e o não desperdício das experiências de que nos fala Boaventura (SANTOS, 2004), a experiência resgatada nas palavras de Larrosa (2002), a vida ordinária de que nos falam Cerneau (1994), Pais (2003), e Azanha (2011), as buscas de indícios que nos propõe Ginzburg (1989), as narrativas das colegas e as singularidades apontadas por Negri (2004) são algumas das sabedorias que podemos já colocar nas folhas brancas dos cadernos.

### **Referências bibliográficas**

ALVES, Nilda. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. In: ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de (orgs) Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas – sobre redes de saberes. Petrópolis/RJ: DP et alii, 2008, p. 39 – 48.

AZANHA, José Mário Pires. *Uma idéia de Pesquisa Educacional*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2011,

BAKHTIN, Michail. *Estética da Criação verbal*. São Paulo, Martins Fontes, 1992

BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política*. São Paulo, Editora Brasiliense, 1994.

BROOK, P. *O ponto de mudança*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

FOUCAULT, *Vigiar e Punir*. Petrópolis, Vozes, 1997.

GALEANO, Eduardo. *De pernas pro ar: a escola do mundo ao avesso*. Porto Alegre: L&PM, 2007.

GALVÃO, Cecília. Narrativas em educação. IN: *Ciência & Educação*, v. 11, n. 2, p. 327-345, 2005.

GERALDI, Wanderley. *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1992

GINZBURG, Carlo. *Mitos, Emblemas e Sinais. Morfologia e História*. São Paulo: Cia das Letras, 1989.

LARROSA, Jorge. *Notas Sobre a Experiência e o Saber de Experiência*. IN: *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, 2002 n. 019, p.20-28.

- MATURANA, H. *Emoções e Linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1999.
- MORIN, E.. Epistemologia da Complexidade. In: SCHNITMAN, Dora Fried (org) *Novos Paradigmas, Cultura e Subjetividade*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1996.
- MORIN, Edgar. Articular os saberes. In: ALVES, Nilda, GARCIA, Regina Leite. (Orgs.). *O sentido da escola*. 2 ed. (R.J.) [: DP&A, 2000.
- NEGRI, Antonio. *Para uma definição ontológica de multidão*. In: Revista Lugar Comum nº 19-20, p.15-26. Jan 2004–Jun 2004. Rede Universidade Nômade.
- NÓVOA, A. Formação de Professores e Profissão Docente. In: NÓVOA, A. (Org.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote – Nova Enciclopédia, 1992.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa; GERALDI, João Wanderley. Narrativas outros conhecimentos, outras formas de expressão. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de (org.). *Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão*. Petrópolis: DP et Alli, 2010.
- \_\_\_\_\_. Contribuições de Boaventura de Sousa Santos para a reflexão curricular: princípios emancipatórios e currículos praticadospendados. In: Revista e-curriculum, São Paulo, v.8 n.2 AGOSTO 2012. <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>
- PAIS, José Machado. *Vida cotidiana: enigmas e revelações*. São Paulo: Cortez, 2003.
- PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal. O lugar da memória e a memória do lugar na formação de professores: a reinvenção da escola como uma comunidade investigativa. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26, 2003. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/26/inicio.htm>
- SANTOS, Boaventura de Sousa Pela mão de Alice; o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 1995.
- \_\_\_\_\_. A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência. Rio de Janeiro: Cortez, 2000.
- \_\_\_\_\_. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: \_\_\_\_\_(Org.). *Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as Ciências’ revisitado*. São Paulo: Cortez, 2004. p.777-821.
- \_\_\_\_\_. *O Fórum social mundial: manual de uso*. São Paulo: Cortez, 2005.
- \_\_\_\_\_. *A Gramática do tempo: para um nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2006.
- \_\_\_\_\_. A douta ignorância e a aposta de Pascal In: *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 80, Março 2008: 11-43.
- \_\_\_\_\_. Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. IN: SANTOS, Boaventura de Sousa, MENESES, Maria Paula (orgs.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo, Cortez, 2010, p.31 - 83.
- SOUZA, Elizeu Clementino. O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.